

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO REGULAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL ACERCA DAS NOVAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

Joana Magalhães

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

Lurdes Veríssimo

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

Elisa Veiga

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de uma investigação que teve como objectivo principal explorar o impacto das novas políticas de educação inclusiva nas percepções e atitudes dos professores de educação especial e nos professores de educação regular. Assim, foi realizado um estudo exploratório em que foram entrevistados 4 professores de educação especial e 4 professores de educação regular. Os resultados do estudo apontaram para uma atitude positiva em relação à legislação, contudo existem ainda muitas arestas a limar.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Decreto-lei n.º 3/2008, Percepções, Atitudes.

Introdução

A educação inclusiva de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é hoje em dia um objectivo político internacionalmente reconhecido. O direito a uma educação de qualidade e igualitária nas oportunidades concedidas aos alunos é actualmente o principal objectivo na construção de uma escola inclusiva (Freire & César, 2002).

Assim, desde a publicação da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das NEE (UNESCO; 1994) temos assistido a uma sensibilização global para as práticas inclusivas.

Também em Portugal, esta preocupação com os alunos com NEE tem sido uma realidade, e de facto, a Educação Especial em Portugal tem evoluído de forma rápida e extraordinária, passando da quase inexistência de estrutura na Educação Especial para uma educação inclusiva. Esta mudança acarretou inúmeras alterações, nomeadamente nas estruturas de apoio, na legislação, nos papéis dos profissionais que trabalham nesta área ou na formação fornecida a estes profissionais.

Diversos marcos legislativos têm-se sucedido com o intuito de reestruturar a Educação Especial em Portugal e promover um atendimento eficaz dos alunos com NEE. Um dos mais significativos foi a publicação do Decreto-lei n.º 319/91, que revelou uma clara orientação pedagógica e integradora, embora não totalmente assente nos princípios inclusivos (Ferreira, 2007). Este decreto veio defender o direito das crianças com NEE a serem educadas no meio menos restritivo possível, incitou a adopção de medidas educativas ajustadas à Educação Especial, impôs a elaboração de um plano educativo e de um programa educativo individual sempre que necessário e fomentou uma maior responsabilização da educação regular na educação dos alunos com NEE (Ministério da Educação, 1991). Contudo, segundo Lopes (2007), apesar das reformas significativas que o Decreto-lei n.º 319/91 acarretou consigo, continua a imperar a necessidade de existirem novas políticas educativas capazes de reorganizar, reorientar e actualizar a Educação Especial em Portugal, uma vez que uma boa parte da legislação é ignorada e não cumprida (p. 26). César e Freire (2003, cit. in Prata, 2009) referiram isto mesmo, ou seja, que nem sempre as mudanças legislativas eram acompanhadas por uma mudança nas práticas.

No entanto, o Decreto-lei n.º 319/91 acabou por vigorar 17 anos e só em 2008 surge o Decreto-lei n.º 3/2008, com o objectivo de reorganizar a Educação Especial em Portugal, promovendo a igualdade de oportunidades, valorizando a educação e fomentando a melhoria da qualidade do ensino (Ministério da Educação, 2008).

O presente artigo tem como objectivo contribuir para um melhor entendimento sobre o impacto que esta nova política de Educação Especial está a ter nas percepções e atitudes dos professores de educação regular e nos professores de educação especial.

Enquadramento Legislativo

Reconhecendo que a aprovação do Decreto-lei nº 3/2008 inaugurou uma fase de mudança na Educação Especial em Portugal, importa começar por apresentar o respectivo decreto. Numa breve e pragmática análise ao Decreto-lei nº. 3/2008, percebemos que existem aspectos fundamentais que contribuem de forma positiva para uma perspectiva inclusiva e que vêm na linha da legislação anterior. Assim, o Decreto-lei nº. 3/2008:

1. Assegura que os alunos com NEE podem frequentar escolas regulares em vez de *escolas especiais* ou instituições (Correia, 2008);
2. Insere os alunos com NEE na classe regular sempre que possível, propondo medidas educativas capazes de promover a aprendizagem e a participação destes alunos (e.g. apoio pedagógico individualizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual, tecnologias de apoio);
3. Preocupa-se com a preparação da transição para a vida pós-escolar e/ou laboral, através de um Plano Individual de Transição (PIT), que promova a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária (Ministério da Educação, 2008, p. 158);
4. Tenta assegurar que um conjunto de apoios educativos, que irão permitir que o objecto das programações individualizadas seja alcançado, estejam disponíveis para que seja possível estimular nos alunos com NEE competências que contribuam para a inserção futura destes alunos na sociedade, autonomizando-os e responsabilizando-os;
5. Alarga a abrangência da legislação, incluindo desde a educação pré-escolar ao secundário (aspecto determinante, uma vez que muitas crianças com NEE viam obstruída a sua entrada no pré-escolar);
6. Abrange os sectores públicos, particular e cooperativo;
7. Propõe um processo de colaboração entre professores de educação especial, professores de educação regular e pais, desde a referenciação do aluno até à sua avaliação e implementação do Programa Educativo Individual (PEI). Este é um dos aspectos mais importantes do decreto-lei, pois a colaboração e a cooperação são características essenciais do

modelo inclusivo (e.g. Turnbull, Turnbull, Shank & Smith, 2004; Friend & Bursuck, 2006; Correia, 2008; Correia, 2008). No entanto, esta colaboração e o acréscimo de responsabilidade ao papel de professores e pais parece acarretar muitas exigências às quais muitos professores não se sentem preparados para dar resposta, comprometendo, assim a inclusão dos alunos com NEE e tornando-a uma exclusão funcional (Correia, 2003), em que os alunos estão fisicamente na sala de aula regular mas são *pedagogicamente negligenciados*;

8. Propõe o modelo biopsicossocial para a classificação das características dos alunos com NEE e o do seu meio ambiente; através do uso da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS), criando critérios que permitam determinar a elegibilidade do aluno com NEE.

Dadas as recentes mudanças originadas pela publicação desta legislação, existem ainda muitas dúvidas quanto à sua exequibilidade nas escolas portuguesas, e conseqüentemente muitas questões e críticas começam agora a surgir.

Uma das mais proeminentes críticas refere-se à forma como a CIF está a ser utilizada em Portugal. Assim, apesar de este sistema de classificação ser contemplado no Decreto-lei n.º 3/2008, o facto é que quando entrou em vigor, a grande maioria dos profissionais não possuía formação adequada para a sua utilização. Aliás muitos deles desconheciam por completo a existência da CIF.

Outra crítica directamente relacionada com a anterior e que tem originado grande controvérsia nas escolas portuguesas refere-se à elegibilidade dos alunos com NEE. Muitos profissionais alegam que a nova legislação ao contemplar apenas elegível para usufruir das medidas educativas de Educação Especial alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente (Ministério da Educação, 2008), exclui muitas crianças com dificuldades de aprendizagem específicas que teriam muito a usufruir de medidas educativas especiais.

Um estudo realizado recentemente em Portugal por Constantino (2009) procurou explorar até que ponto as políticas educativas influenciavam as práticas pedagógicas dos professores nas tomadas de decisão em relação às crianças com NEE. Os resultados apontam que as políticas educativas influenciam os docentes em termos de funcionamento e de nomenclatura/linguagem, mas requerem algum tempo até serem verdadeiramente arraigadas de forma convicta e generalizada (p. 109). A autora do estudo concluiu ainda que os professores especializados eram os que mais conhecimentos tinham (tanto do decreto-lei, como da CIF). O facto de os professores exercerem funções na educação especial tornou-

os mais conhecedores do decreto-lei e, conseqüentemente da CIF; além disso, os professores de educação especial são os que mais procuram formação e que mais medidas tomam que vão ao encontro dos ideais da inclusão. Além disso, neste estudo não foram encontradas diferenças ao nível da tomada de decisão dos professores em relação à elegibilidade das crianças com NEE, aquando a utilização do decreto-lei n.º 319/91 ou do decreto-lei n.º 3/2008.

Assim, e tendo em conta as críticas e os estudos mais recentes que envolvem o Decreto-lei, o estudo apresentado neste artigo procurou explorar e compreender as percepções e atitudes que os professores têm em relação às novas políticas de educação inclusiva, uma vez que estas percepções e atitudes são variáveis cruciais na educação inclusiva e são capazes de influenciar as práticas pedagógicas.

Atitudes dos professores face à inclusão

Decorrente da implementação do decreto-lei n.º 3/2008, os alunos com NEE estão, de forma crescente, a ser incluídos nas classes regulares. Neste contexto, é importante perceber quais os factores que funcionam como barreira ou facilitador da inclusão. A investigação realizada ao longo de décadas tem concluído que as próprias percepções e atitudes dos professores são decisivas no sucesso da inclusão (Chow & Winzer, 1992; Williams & Algozine, 1977, cit. in Hastings & Oakford, 2003; Beattie, Anderson & Antonak, 1997; Katsiyannis, Conderman, & Franks, 1995, cit. in Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001).

Em Portugal, alguns estudos têm sido feitos no sentido de explorar as percepções e atitudes dos professores em relação à inclusão dos alunos com NEE. Por exemplo, Monteiro (2000) evidenciou que os professores parecem estar pouco preparados para atender à diversidade dos alunos na sala de aula, que os professores consideram não haver ainda nas escolas condições para atendimento dos alunos com NEE.

Camisão (2004) procurou aprofundar o estudo anterior, e concluiu que os professores de educação regular têm mais dificuldade em lidar com os alunos com necessidades específicas, por exemplo alunos com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de comportamento. Este estudo revelou ainda que a maioria dos professores de educação regular considera que utiliza habitualmente estratégias adequadas de organização da aula para os alunos *com problemas* e que adapta as tarefas diárias a esses alunos; contudo, um razoável número de professores de educação especial não concordou com estas afirmações dos professores de educação regular. Quando inquiridos se a *sala de apoio* é o local adequado ao ensino dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento, as respostas dos professores não recolheram concordância de todos os professores,

sendo os professores de educação especial aqueles que apresentam uma percentagem maior de desacordo. Além disso, quando interrogados sobre quais as condições que pensavam que deveriam existir nas escolas para que a inclusão de alunos com NEE pudesse ter sucesso, os professores apontam com maior frequência a necessidade de recursos humanos do que a necessidade recursos materiais. Por fim, a maioria dos professores participantes deste estudo considera satisfatória a colaboração existente entre o professor de educação especial e o professor de educação regular e sente-se satisfeita em ensinar crianças *com problemas* conjuntamente com o professor de educação especial.

Num outro estudo, que procurou analisar os factores que influenciam a aceitação ou rejeição das crianças com NEE nas suas salas pelos professores do 1º ciclo do ensino básico, Valverde (2006) verificou que os professores do ensino regular sentem a necessidade de adquirirem conhecimento sobre as NEE, as suas consequências, as práticas dos especialistas e as técnicas particulares, diversificando a informação dirigida aos professores e inovando as práticas de formação. A autora mostrou igualmente que os professores de educação especial tinham uma atitude mais inclusiva (60,2%), e que, portanto, estavam mais disponíveis para a aceitação de crianças com NEE nas escolas regulares do que os professores de educação regular. O estudo mostrou ainda que os professores com uma atitude inclusiva tendiam a possuir formação complementar e que aceitavam mais facilmente a inclusão da criança com NEE. Os factores que pareceram condicionar a aceitação dos alunos com NEE na sala de aula regular foram a formação específica do professor da educação especial e a problemática específica da criança. Por fim, este estudo evidenciou que os níveis de aceitação revelados pelos professores da educação especial e de educação regular tendem a ser superiores aos de não-aceitação.

Por seu lado, Paiva (2008, cit. in Prata, 2009) vai ao encontro dos resultados descritos anteriormente, apontando a existência de uma evolução muito acentuada; a nível das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, sendo que 58% dos professores do estudo reconhece os benefícios da inclusão e 45% considera que a inclusão proporciona novas situações de aprendizagem para todos os alunos. No entanto, a autora mostrou também que os professores continuam a manifestar algumas preocupações relativas à falta de informação sobre como aprendem os alunos com NEE, à falta de formação sobre as diversas deficiências e sobre como dar atenção dentro de uma sala de aula à diversidade, à dificuldade de gestão da sala de aula e à necessidade do trabalho em equipa. Os resultados mais relevantes deste estudo parecem estar relacionados com a formação dos docentes, existindo uma correlação positiva muito forte entre esta e a inclusão escolar, indicando que os docentes com formação especializada têm mais atitudes inclusivas. Globalmente, os professores parecem

considerar que a inclusão dos alunos com NEE depende das suas atitudes e da sua formação.

Prata (2009) realizou recentemente um estudo com o intuito de analisar algumas questões relativas à inclusão educativa, focando-se nos professores de educação regular, nas suas ideias e na percepção que estes têm acerca das suas práticas. Os resultados sugerem que os professores que têm mais anos de experiência a utilizar práticas inclusivas revelam uma tendência para se perceberem como tendo práticas mais inclusivas. Além disso, os professores com formação especializada são aqueles que percebem as práticas como mais inclusivas. A falta de formação foi identificada como um entrave à inclusão. As dificuldades que os professores referiram mais vezes foram a falta de tempo para cumprir os currículos diferenciados, a falta de formação especializada, a falta de tempo por parte do professor de educação especial e a falta de recursos materiais e humanos.

Assim, podemos concluir que a literatura sugere que, em geral, os professores reconhecem os direitos dos alunos à inclusão, mas a percepção da sua incapacidade em lidar com as diferentes problemáticas que se lhes afiguram, apresenta-se como um obstáculo incontornável (Camisão, 2004). Também a falta de formação e de tempo parecem ser outros factores que poderão contribuir para uma atitude *mais* inclusiva.-

No seguimento desta linha de investigações, o presente estudo procurou atingir os seguintes objectivos:

Objectivo 1: Descrever as percepções que os professores têm em relação ao Decreto-lei n.º 3/2008.

Objectivo 2: Compreender a forma como os professores percebem o seu papel no âmbito da Educação Especial.

Objectivo 3: Explorar as percepções dos professores em relação à evolução da Educação Especial em Portugal, compreendendo que mudanças estruturais são ainda ambicionadas pelos professores.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 8 professores do Ensino Básico, 4 professores de educação regular e 4 professores de educação especial da região do Grande Porto. Foram consideradas os seguintes factores para a caracterização dos grupos: idade, género, tempo de serviço docente, aquisição de formação especializada e situação profissional. Trata-se de uma amostra de conveniência.

A maioria dos participantes é do sexo feminino ($N = 7$), havendo apenas um participante do sexo masculino. Em relação à idade, a amostra é diversificada, sendo que as idades se encontram entre os 33 e os 51 anos. Relativamente ao tempo de serviço, uma parte significativa da amostra tem mais de 26 de serviço ($N = 3$) e outra parte menos de 15 anos de serviço ($N = 3$), sendo que os restantes participantes distribuem-se pelos diferentes intervalos. Dos professores entrevistados mais de metade são do ensino público ($N = 6$) e apenas dois professores se encontram a exercer funções no privado (um professor de educação especial e outro de educação regular). Por fim, todos os professores de educação especial têm formação especializada e apenas dois professores do ensino regular tiveram formação especializada na área das NEE.

Instrumentos

A recolha de dados foi feita através de uma entrevista semi-estruturada. Tendo em conta os objectivos específicos, foi construído um guião de entrevista para o efeito.

Procedimentos

Foi realizado um primeiro contacto, via mail, com os potenciais participantes, explicando os objectivos gerais do estudo. Após a confirmação da sua disponibilidade para participar, foi agendada a realização da entrevista em data e local da conveniência dos entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com autorização dos participantes, procedimento que permitiu a sua transcrição integral e potenciou um maior rigor na análise dos dados.

Os princípios da grounded theory inspiraram a análise e tratamento dos dados recolhidos. Assim:

- Foi feita uma pré-análise dos dados com objectivo de organizar e sistematizar ideias. Foram então definidos os conteúdos relevantes de acordo com os objectivos anteriormente estabelecidos no guião da entrevista;
- Posteriormente foi definida a unidade de recorte, sendo que ficou estabelecido que seria através de unidades de contexto, uma vez que permitem compreender melhor o significado da mensagem;
- Deu-se início ao processo de codificação dos dados, com recurso ao software Nvivo 8. Os dados foram então codificados em tantas categorias quanto possível, através de uma análise indutiva.

Análise e discussão dos resultados

De uma forma geral, os dados recolhidos apontam na direcção de que as opiniões dos professores de educação especial e dos professores de educação regular são convergentes relativamente à *percepção sobre a nova legislação* (objectivo 1).

Assim, os professores parecem concordar que o novo decreto-lei veio **clarificar e estruturar** a Educação Especial em Portugal. Por exemplo, uma professora de educação regular afirma que *Eu penso que veio clarificar. Penso que veio clarificar algumas situações; eu penso que até há bem pouco tempo não se fazia o filtro como se faz agora, ou seja, um aluno que não aprendia muito bem, que não conseguia apreender determinados conteúdos, rótulo aluno com Necessidades Educativas Especiais, aluno com dificuldades de aprendizagem*. Já outra professora de educação especial confirma que (...) *o decreto-lei para mim foi uma bênção, foi colocar a educação especial no lugar que ela merece e tem direito a estar*.

Contudo, também parece ser consensual entre os professores que a nova legislação *Deixa uma fatia grave, complexa*... *“Para mim há uma contrapartida complexa que é todo um bolo de alunos que eram nossos, as graves dificuldades na aprendizagem, que neste momento estão na terra de ninguém*”. Esta parece ser a grande **limitação da nova legislação** para os professores.

Outro dado interessante e que nos levanta muitas questões é o facto de os professores percepcionarem que esta legislação é passível de ser **manipulada**: *“mas cheira-me sempre que na prática há alguma manipulação fraudulenta da coisa, muito sinceramente”*; *“legislação se a seguirmos à risca é claro que corta... quer dizer há muitos meninos que não cabem dentro daquilo. Só que eu também acho, olhe e a experiência também nos diz que há sempre uma forma de contornar”*.

César e Freire (2003) dizem-nos que as mudanças na legislação nem sempre são acompanhadas por uma mudança nas práticas, no entanto, aquelas que vão ao encontro das crenças defendidas pelos diferentes actores educacionais são implementadas com maior sucesso. Ora se os professores concordam que o novo decreto-lei é **restritivo** por deixar *“uma grave fatia de alunos de fora”*, que anteriormente pertenciam à educação especial, isto poderá significar que esta **manipulação** é uma resposta à nova legislação, por não ir ao encontro das crenças dos professores.

Outro aspecto extremamente salientado ao longo das entrevistas é a percepção que os professores têm em relação à **burocracia** que o novo decreto-lei exige: *“Pronto, a esse nível acho que sim todo o processo é extremamente burocrático há duplicação da informação”*; *“Um aumento muito grande de papel...”*. Este aspecto foi relatado por professores de educação regular e de educação especial.

Quando questionados sobre as **princípios mudanças percepcionadas**, os professores referem que os critérios de elegibilidade destes alunos através da CIF foi uma das principais mudanças. Este aspecto está em tudo relacionado com os resultados já demonstrados sobre as percepções dos professores acerca da restrição da nova legislação no que diz respeito à **inserção** dos alunos na Educação Especial. Os professores afirmam que os **critérios são subjectivos**: *“Sim, e eu admito que por vezes aquela obrigatoriedade do CIF... Eu acho que aquilo é um bo-*

cadinho relativo”; “*porque a CIF só por si não nos indica que códigos é que temos de dar com estas características ou aquelas e é muito complicado saber se é um 0 ou um 1, se aquele problema se deve dar um 1 ou um 0 porque e saber se aquela criança é elegível ou não é, não é? Quando muitas vezes onde é que está o limite. Do 0 para o 1 já é mais fácil, de resto é muito complicado*”. Este resultado vem ao encontro de um estudo exploratório realizado por Correia (2010), no qual a grande maioria dos participantes afirmava que o uso da CIF era subjectivo.

No entanto, outros aspectos foram salientados. Os professores referem que a nova legislação trouxe consigo mudanças, nomeadamente, que veio:

- **Abranger os alunos com NEE até a maioria** (“*Para mim aquela que teve mais importância foi de facto a escola ter chamado a si os alunos da educação especial até à idade que lhes é devido*”);

- **Fazer alterações nos recursos** (“*Segundo, foi ter possibilitado a quantidade de recursos que temos hoje na escola, nós não tínhamos este tipo de estrutura que hoje eu tenho*”);

- **Aumentar o volume de trabalho** (“*...trouxe mais uma carga de trabalhos, trouxe!*”);

- **Trazer mudanças ao nível da formação** (“*Eu penso que tem havido alguma preocupação no âmbito da formação dos técnicos, dos professores da educação especial*”);

- **Mudar a distribuição dos professores de educação especial** (“*houve um esforço do ministério em colocar mais professores do ensino especial nas escolas*”);

- **Aumentar o envolvimento da família** (“*Isso é um benefício grande deste decreto. Este decreto traz efectivamente muitos benefícios a este nível. Este decreto chama a si a família muito mais que o outro decreto*”);

- **Influenciar a conclusão do 9º ano** (“*o facto de a legislação lhes permitir que eles façam um exame de equivalência ao 9º ano, a nível de escola, é extremamente positivo*”); e

- **Facilitar a sinalização** (“*eu suponho que com esta última mudança da legislação em que têm de ser sinalizados os casos com muita antecipação é um dos passos a obrigatórios a fazer*”).

No que concerne ao conhecimento em relação à legislação, os professores de educação regular são aqueles que menos conhecem a lei (*Por alto. Não aprofundi muito porque não tinha*), mas afirmam que consultariam o decreto-lei caso precisassem. Os professores de educação especial, na sua maioria conheciam a nova legislação em profundidade e quando questionados sobre se costumam consultar o decreto afirmam “*Consulto regularmente, ando sempre com o decreto atrás de mim e com o livrinho azul*”. Estes dados remetem-nos para o estudo feito por Constantino (2009) cujos resultados indicavam que o facto de os professores exercerem funções na educação especial os tornava mais conhecedores do decreto-lei.

No decorrer da análise dos resultados, três **papéis profissionais no âmbito da Educação Especial** (objectivo 2) foram salientados: o do director de turma, o do professor de educação regular e o do professor de educação especial.

As conclusões indicam-nos que os professores de educação regular parecem reconhecer que o director de turma tem um papel activo e várias responsabilidades ao nível da educação especial: *“...é o director de turma que normalmente que toma para si esse trabalho de contactar com os pais de reunir a informação que os pais trazem eventualmente dos centros de psicologia ou dos centros de despiagem onde os filhos tiveram, o director de turma reúne essa informação, pede às pessoas que confirmem depois vai preenchendo aqueles campos todos que já estão completamente sistematizados na nova legislação, já vem um formulário para preencher e pronto. E faz-se isso tudo para constar do processo”*.

Quando questionados sobre o **seu papel**, os professores de educação regular tenderam a associá-lo com a adequação curricular e com a avaliação (*“Cada professor pega nos objectivos da sua disciplina, reduz aos objectivos mínimos que nem sempre é muito fácil, porque esta redução aos objectivos mínimos também tem de ser vista na perspectiva do aluno”*; *“No final de cada período apresentamos uma planificação só com os objectivos mínimos e em que cada um desses objectivos é avaliado como tendo atingido ou não atingido e é também apresentado aos encarregados de educação”*; *“adaptávamos os testes, eu faço um teste teórico simplificado”*), e apenas uma professora de educação regular associou o seu papel à preparação das aulas (*preparava todo um conjunto de materiais, adequados, adaptados às características deles, tudo informatizado, material que eu tinha que disponibilizar para eles. Se estávamos a estudar um texto, eu tinha que transformar aquele texto numa linguagem muito mais simples, para eles perceberem”*).

Por seu lado, os professores de educação especial relataram uma série de responsabilidades, particularmente:

- No **acompanhamento dos alunos** (*“Até faço questão de acompanhar... tenho alunos que estão em acompanhamento na consulta de desenvolvimento no hospital e eu faço questão desde que os pais aceitem, de acompanhar e de falar com o médico”*);

- Na **divulgação do decreto-lei** junto dos professores de educação regular (*Juntamente com a psicóloga que estava cá no ano passado e que entretanto saiu, fizemos depois formação, uma abordagem para os professores do 1º ciclo todos, com carácter obrigatório e para o pré-escola”*);

- Na **avaliação do aluno** (*“Depois é feita uma avaliação do menino”*);

- Na **elaboração de documentos formais**, nomeadamente do PEI (*“também faço as grelhas de acordo com o programa, transformo-o em grelha, o que vai sendo trabalhado, o que vai sendo adquirido, o não adquirido. E é bom porque depois na avaliação é fácil para fazer o relatório. Está adquirido ou não está, o que é que me falta trabalhar... dá trabalho no início do ano, para nós é muito, pronto, é muito pa-*

pel. No início e no fim. Pronto, o que temos de fazer, nas mudanças de ciclo temos de fazer novo PEI) e na elaboração do PIT (É feito um PIT, também. Também pelo professor do ensino especial”).

Estes resultados não são, no entanto, concordantes entre todos os professores, sendo que o papel de cada um destes agentes educativos parece estar relacionado com as práticas da escola. Assim, enquanto alguns professores de educação especial afirmam serem eles a realizar o PEI (*Tem trabalhado muito a parte mais burocrática, porque, infelizmente, é preciso fazer PEIs, o CIF, é preciso fazer a check-list*), outros referem que é o professor de educação regular a fazê-lo (*O responsável de chamar quando digo o professor do regular, eu digo, portanto, a responsabilidade de operacionalizar a situação do programa é a ele que compete convocar, é a ele que compete organizar, etc. Aí vem a família, vem o professor da educação especial e vêm os outros técnicos que paralelamente estão naquele processo educativo”).* Existe portanto aqui muita diversidade nas práticas educativas, podendo estas variar de escola para escola.

Quanto à **colaboração com a família**, alguns professores de educação especial referem que a família *Participa dentro dos seus limites, porque a família não percebe, a família confia no professor*”. Estes dados sugerem-nos que o ambiente inclusivo poderá estar comprometido, uma vez que estes ambientes incluem o trabalho em equipa colaborativa, a definição clara de papéis entre os profissionais, o uso efectivo do pessoal de apoio e o envolvimento da família (Giangreco, 1997).

Por fim, tendo em conta todos os *altos e baixos* da educação especial que fomos descrevendo, importa formular a seguinte questão: **afinal como é que os professores percebem a evolução da educação especial?** (Objectivo 3).

Os resultados indicam-nos que a grande maioria dos participantes deste estudo consideram que, de um modo geral, a educação especial tem *evoluído de forma positiva*. Assim, professores de educação especial e educação regular afirmam que *Eu acho que há cada vez maior preocupação por incluir esses alunos, por apoiá-los, por terem professores cada vez melhor preparados e, portanto, acho que há uma maior preocupação em precisamente potenciar as capacidades desses alunos*”; *“Eu acho, eu acho que estamos num bom caminho... .* Contudo, admitem que esta evolução apesar de positiva tem sido *lenta* (*“Muito devagarinho, acho que ainda se faz muito pouco e pronto, assim aos avanços e recuos, avanços e recuos”*) e mais **em termos burocráticos e legislativos** do que práticos (*“...tem evoluído muito em papel, não sei é se concretamente, na prática não sei porque”*).

Quando inquiridos sobre quais as **mudanças ainda desejadas**, a maioria dos professores refere que as **condições físicas e materiais** são um aspecto a mudar (*“Depois mudava também o espaço. Acho que todas as escolas deviam ter uma sala de recursos com livros, com material de psico-motricidade, com bolas, com colchões,*

computadores, montes de coisas, internet ”), assim como os recursos financeiros (“Aumentava os recursos financeiros por aí seriam é só isso. Se houver vontade eu acho que as coisas melhoram. Agora como há contenção financeira em todos os aspectos as escolas sofrem muito com isso, muito, muito com isso!”) e os recursos humanos (“Porque é pouco o apoio que temos, para dar repostas consciente e cabal, para eu poder dar uma resposta a um aluno que gostaria que um filho meu tivesse ”). Através deste estudo foi ainda possível concluir que alguns professores identificam como mudanças ambicionadas:

- **O alargamento dos critérios de elegibilidade de NEE** (“Primeiro eu acho que os alunos em risco nunca poderiam sair da educação especial”);
- **Mais apoios externos** à escola (*Mudaria a articulação com os hospitais, nós deveríamos ter prioridade em termos de hospitais, tínhamos de ter abertura, porque é assim, os hospitais fecham-se e primeiro que nos dêem uma resposta são anos*);
- **Mais formação continuada** (“As coisas estão sempre a mudar, há sempre leis novas e, portanto, é importante haver formação contínua nesse domínio”);
- **Mais investigação** (“Haver um acompanhamento, fazer um trabalho de investigação, de avaliação dos casos”);
- **Menos alunos com NEE por professor** (“Para já o que mudava, punha menos alunos. Eu tenho alunos que se eu conseguisse dar apoio de uma hora diária para organizar e orientar o trabalho com a professora do regular, os resultados seriam diferentes”);
- **Recursos mais estáveis e ajustados** (“isto é o problema da educação especial, é uma organização e a educação especial poder ter recursos estáveis, é fundamental que os recursos estejam estáveis e ajustados”);
- **Respostas para estes alunos depois da escolaridade obrigatória** (“Eu penso que é importante desde cedo procurar que estes alunos consigam encontrar alternativas, fazerem o 9º ano, darem-lhes equivalência ao 9º ano muito bem, mas eu penso que é importante que eles encontrem alternativas, outras formas de é importante que a sociedade dê resposta a estes miúdos, que estes miúdos tenham respostas no futuro”);
- **Uniformidade** (“especificamente a uma ou duas pessoas que trabalham com esta área e a resposta nunca é assim muito clara, mesmo em termos da definição dos objectivos, em termos do currículo, nunca é muito clara a resposta e às vezes uma pessoa diz uma coisa, outras vezes diz outra e é nisto que se calhar precisava de haver uma maior uniformidade nesta questão”); e, por fim,
- **Estabilidade** (“Eu acho que nós não estamos em época de voltar a mudar as coisas de forma abruptas e desastradas, não é preciso”).

Por último, os dados revelam ainda que os professores de educação regular e educação especial sentem que lhes é dada a oportunidade de exprimirem as suas convicções, mas que estas não surtem efeito na alteração das práticas educativas:

“Os professores exprimem essas angústias entre eles, mas depois nós não temos qualquer não temos forma de nós reclamamos, nós protestamos, nós exprimimos as nossas angustias, mas elas depois ficam circunscritas ali ao universo da escola”;

“Às vezes, às vezes. Porque lá está nós não somos tidos nem achados para currículos, para legislações, para a forma de ceder esta situação, para a forma de orientar aquela, nós regemo-nos por uma lei, por um sistema educativo, que nos foi imposto e que somos os funcionários de uma firma que estamos lá e temos de cumprir aquelas regras. Claro que temos alguma liberdade alguma, não digo que estamos, mas temos alguma liberdade temos, mas não é suficiente, eu acho!”.

Segundo Ware (1995) quando se pretende uma mudança nas práticas, os professores têm de ter a ocasião de exprimir as suas convicções sobre si próprios como professores, sobre os seus alunos e sobre as suas práticas, sendo que só com base nas suas descrições se podem planificar mudanças que assumem mais facilmente significado. Parece-nos então que segundo o ponto de vista dos professores inquiridos, a educação especial em Portugal ainda tem de percorrer este caminho.

Conclusão

Os resultados deste estudo indicam-nos que os professores *percepcionam* que a nova legislação veio clarificar e estruturar a educação especial em Portugal. Contudo, algumas críticas foram apontadas, principalmente, no que respeita à elegibilidade dos alunos, pois para os professores do estudo, o novo decreto deixa muitos alunos, anteriormente *“pertencentes”* à educação especial, fora das medidas educativas. Como consequência, os professores parecem considerar que a legislação pode ser contornada. Além disso, os professores parecerem ainda percepcioná-la como sendo *“muito burocrática”*.

Os resultados indicam-nos ainda que, dependendo de escola para escola, existe uma definição pouco clara de **papéis** entre os profissionais e que, apesar de a legislação ter como objectivo a sua clarificação, existe ainda uma sobreposição de papéis. Assim, enquanto os professores de educação regular tendem a associar o seu papel à adequação curricular e à avaliação dos alunos com NEE, os professores de educação especial identificam um maior número de responsabilidades, desde o acompanhamento dos alunos com NEE, a divulgação do Decreto-lei, a avaliação do aluno até à elaboração de quase todos os documentos formais

(como, por exemplo, o PEI e o PIT), ao contrário do estipulado pela legislação, cujas tarefas deveriam ser realizadas pelo director de turma.

Por fim, não podíamos deixar de explorar as percepções que os professores têm relativamente à *evolução da educação especial* em Portugal. Deste modo, os dados indicam-nos que de uma forma geral os professores percebem que a educação especial tem evoluído de forma positiva, contudo, lenta e mais em termos burocráticos e legislativos, do que em termos práticos. Quando questionados sobre quais as mudanças ainda ambicionadas para a Educação Especial em Portugal, os professores referem que deveria existir mais recursos físicos, financeiros e humanos.

Concluindo, este estudo assumiu-se como um estudo exploratório que procurou identificar as percepções dos professores de educação regular e de professores de educação especial face às novas políticas de educação inclusiva, problemática que é relativamente nova e muito pertinente.

Referimos ainda que em investigações futuras, e considerando que a legislação é ainda muito recente, seria interessante que todas estas questões fossem exploradas através de uma amostra maior e mais diversificada em termos de localização geográfica. Um estudo quantitativo, realizado a nível nacional e que fosse representativo dos professores, poderia servir este propósito. Outra sugestão poderia passar por serem feitas observações naturalistas no contexto real dos professores com o objectivo de conhecer as suas práticas efectivas.

Referências Bibliográficas

Camisão, I. (2004). *Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Constantino, D. (2009). *Para cada aluno uma resposta: do decreto-lei nº319/91 ao decreto-lei nº3/2008*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as NEE ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Eds.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., & Lavrador, R. (2010). *A utilização da CIF em educação: um estudo exploratório*. EE/DPEEE: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial: Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, A. & César M. (2002). Evolution of the Portuguese special education system. A deaf child's life in a regular school is it possible to have hope? *Education and Child Psychology*, 19(2), 76-96.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston, MA: Pearson & Allyn Bacon.

Giangreco, M. F. (1997) Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1, 323-336.

Hastings, R., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychol*, 23(1), 87-94.

Kauffman, J. M., & Lopes, J. A. (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilibrios edições.

Ministério da Educação (1991). Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Ministério da Educação (2008). Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1(4).

Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial Manual de apoio à prática*. Lisboa: ME

Monteiro, I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Palmer, D., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking Sides: Parent Views on Inclusion for Their Children with Severe Disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 67(4), 467-484.

Prata, M. (2009). *Estudo das ideias e das práticas dos professores do 1º ciclo do Ensino básico acerca da inclusão educativa de crianças com NEE*. Dissertação de Mestrado em Temáticas da psicologia não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo: Artes Médicas.

Turnbull, R., A. Turnbull, M. Shank, and S.J. Smith. (2004). *Exceptional lives special education in today's schools*. NJ: Merrill Prentice-Hall.

Valverde, I. (2006). *A crença dos professores do 1º ciclo do Ensino Regular e da educação especial face à inclusão*. Tese de Mestrado em Psicologia, não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*. Paris: UNESCO.

Abstract

This article presents the result of a research project which its main objective was to explore the impact of the new inclusive education policies in the special education teachers' and regular education teachers' perceptions and attitudes. So, an exploratory study was conducted and four special education teachers and four regular education teachers were interviewed. The results of the research have highlighted that there is a positive attitude towards the legislation and inclusion, although they are many aspects that need to be improved, such as human and material resources.

Keywords: Special education, inclusive education, Decree-law n.º 3/2008, perceptions, attitudes.